
¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria

Intercultural education or cultural assimilation? A critical reflection from teaching "social skills" at high school

Irina Rasskin Gutman

Universidad Autónoma de Madrid

irina.rasskin@uam.es

Recibido el 10 de noviembre 2011

Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: A través de este trabajo proponemos una mirada crítica sobre algunos de los retos fundamentales que la llegada de alumnado de origen inmigrante a nuestras aulas supone para la educación en general. Para ello, presentaremos datos procedentes de una investigación etnográfica realizada durante el periodo 2004-09 en un centro de educación secundaria público, situado en la periferia de la Comunidad de Madrid (CM). Concretamente, nos centraremos en tres sesiones sobre “habilidades sociales” impartidas durante la clase de Educación Compensatoria de 1º de la E.S.O¹ (12-13 años). A partir de estos datos observaremos cómo, lejos de aprovechar dichos espacios para analizar las diferentes formas de proceder en distintas sociedades y comunidades, los docentes imponen aquellos modelos que consideran adecuados para conducirse “hábilmente” en la sociedad española actual. Dado que muchos de los programas de Educación Compensatoria de la CM se hallan conformados por estudiantes mayoritariamente de origen inmigrante, desde nuestro punto de vista, esta forma de orientar las clases encubre el aspecto convencional de toda norma social y desaprovecha las oportunidades para el desarrollo de una educación propiamente intercultural que busque la transformación mutua.

¹ El ejemplo al que haremos referencia está extraído del corpus de datos generado por el Proyecto I+D: “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula” (Código: BFF-2003-04830) de diciembre de 2003 a junio de 2007, financiado por el MCYT y dirigido por la Dra. Luisa Martín Rojo.

Palabras Clave: Educación intercultural; Educación Compensatoria; Asimilación cultural; Inmigración; “Habilidades sociales”.

Abstract: Through this paper we propose a critical look at some of the key challenges for the Educational System brought to the table by the arrival of immigrant students to our classrooms. To do this, we will present some data from an ethnographical research conducted from 2004 to 2009 at a public high school located on the outskirts of Madrid Region (Comunidad de Madrid). Specifically, we will focus on three sessions on "social skills" taught during the Compensatory Education Class inserted in the seventh grade of the Compulsory Secondary Education (12-13 years old). From these data we will observe that, far from taking advantage of these opportunities for exploring different ways of intercultural cohesion in societies and communities, teachers impose models that considered adequate to conduct "cleverly" in Spanish society. Since many of the Compensatory Education Programs of the Madrid Region are largely composed by immigrant students, from our point of view, this kind of class guidance covers all the conventional aspect of social norm and misses opportunities to develop intercultural education properly oriented to seek mutual transformation.

Keywords: Intercultural education; Compensatory Education Class; Cultural assimilation; Immigration; Social skills.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas se han producido cambios de gran alcance dentro del sistema educativo español; desde la modificación de criterios a través de los cuales se entiende la igualdad de oportunidades y quiénes son los destinatarios de la educación, hasta las medidas que se han ido poniendo en práctica para dar respuesta a nuevas necesidades sociales. Asimismo, los cambios en materia migratoria que se han producido en las últimas décadas en la sociedad española, han obligado a las Administraciones –estatales y regionales– competentes en educación, a tomar en consideración nuevas necesidades educativas, reconocidas y contempladas bajo el nombre de “medidas de atención a la diversidad”. Estas medidas se introdujeron por primera vez en el sistema educativo español a partir de la reforma implementada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, tomando como referente las Necesidades Educativas Especiales que habían sido diseñadas tomando en cuenta las características de las minorías nacionales, especialmente, de la etnia gitana. La falta de sensibilidad intercultural de las medidas propuestas en ese entonces podría justificarse, en buena medida, por los bajos porcentajes de población inmigrante y su relativa presencia en los centros educativos del país. En definitiva, se trataba de una realidad sociodemográfica muy distinta a la que existe en la actualidad. Sin embargo, como argumentaremos a lo largo de las páginas que siguen, la mirada que se desprende tanto de la ley de educación actual (LOE²), como de las prácticas de atención a la diversidad de muchos centros educativos, éstas siguen siendo las mismas o muy similares, pese a la incorporación de conceptos considerados más apropiados o políticamente más correctos (véase, por ejemplo, los estudios llevados a cabo por MARTÍN ROJO y MIJARES, 2007; PATIÑO-SANTOS, 2007 y 2008; PÉREZ-MILANS, 2007; RASSKIN GUTMAN, 2007). De esta manera, sostenemos la idea de que el empleo de conceptos tales como “interculturalidad” e “inclusión cultural”, cuyos principios suponen un claro avance en la manera de entender la diversidad cultural en los centros educativos, no se corresponde con el tipo de prácticas que hemos observado, más cercanas a lo que nosotros entendemos por “asimilación cultural”, tal y como desarrollaremos un poco más adelante (MARTÍN ROJO, *et al.*, 2004; ALCALÁ-RECUERDA, 2006; MARTÍN ROJO, RELAÑO PASTOR y RASSKIN GUTMAN, 2010).

Los interrogantes de partida

En este trabajo proponemos una mirada crítica y reflexiva en relación con el modelo educativo que se esconde tras una de las medidas de atención a la diversidad más extendidas en los centros educativos españoles: la Educación Compensatoria. Nuestro objetivo será esclarecer el tipo de concepción acerca de la diversidad cultural de este programa, el proyecto ciudadano hacia el que apunta y, en particular, el lugar y el papel que parece reservar para las personas inmigradas al país.

² Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.

De esta manera, iremos desplegando nuestro argumento con el objetivo de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué queremos decir cuando hablamos de Educación Intercultural? ¿Qué lógica subyace a este tipo de modelo educativo? ¿Qué tipo de prácticas en relación con la atención a la diversidad cultural hemos podido observar dentro del programa de Educación Compensatoria? ¿Responden esas prácticas a un modelo propiamente intercultural -tal y como lo hemos definido-? Desde nuestro punto de vista, la clarificación de estos interrogantes no sólo resulta necesaria para seguir avanzando en la investigación dentro del campo educativo, sino para posibilitar la transformación de las prácticas dirigidas, tanto al alumnado de origen inmigrante como al de origen local.

Cambios en el escenario y respuestas normativas en el campo educativo

Para abordar las cuestiones que hemos planteado no podemos perder de vista los cambios sociodemográficos que se han ido produciendo en las últimas décadas dentro de la sociedad española. Actualmente, según las cifras que ofrece el Instituto Nacional de Estadística, España cuenta con una población extranjera de 5.730.667 de un total de casi 47 millones de habitantes (véase la Tabla 1 para observar su evolución durante los últimos siete años). Ello significa que la población extranjera representa el 12,2% de la población total inscrita en el padrón. Por supuesto, estas cifras ofrecen un panorama incompleto, que tiene en cuenta a las personas empadronadas pero que no contempla, por ejemplo, a las personas en situación “irregular”; no obstante, estos datos nos permiten constatar que, en pocos años, se ha ido produciendo un cambio de escenario importante y que, a su vez, éste se ha visto acompañado de modificaciones dentro de los marcos normativos que tratan de ofrecer respuestas a las nuevas necesidades que han ido surgiendo.

Tabla 1. Evolución de la población extranjera empadronada en España.

	Población a 01/01/2004	Población a 01/01/2005	Población a 01/01/2006	Población a 01/01/2007	Población a 01/01/2008	Población a 01/01/2009	Población a 01/01/2010	Población a 01/01/2011
Total población extranjera empadronada	3.034.326	3.730.610	4.144.166	4.519.554	5.268.762	5.648.671	5.708.940	5.730.667
% respecto al total de la población	7,02%	8,5%	9,27%	10%	11,4%	12,1%	12,2%	12,2%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es)

En este sentido, las políticas de reagrupación familiar y el consecuente aumento de hijos de las personas extranjeras inmigradas al país, así como la baja tasa de natalidad española, han transformado el escenario en el que los profesionales de la educación formal desarrollan su trabajo. La cuestión que nos planteamos aquí es: ¿cómo se ven reflejados estos cambios dentro del marco legal que regula el sistema educativo en España?, ¿se traducen esos cambios normativos en transformaciones de las prácticas docentes? Y, en su caso, ¿hacia qué tipo de horizonte se dirigen éstas?

Dentro del marco legal actual que regula el sistema educativo en España, no cabe duda de que existe un interés y una preocupación explícita por atender a la diversidad. El objetivo, según marca la ley vigente, es lograr la plena inclusión del alumnado, independientemente de sus características (ECHEITA, 2008; ECHEITA y AINSOW, 2011; MARTÍN ORTEGA y SOLARI MACCABELLI, 2011), afirmando que es la institución la que debe adaptarse a las particularidades y a las necesidades de todo el alumnado:

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

Preámbulo Ley Orgánica de Educación, 2/2006, págs. 37-38.

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Preámbulo Ley Orgánica de Educación, 2/2006, págs. 43.

Los estudiantes de origen inmigrante aportan un elemento más de pluralidad que se suma al amplio concepto de diversidad en la escuela y que, lamentablemente, en numerosas ocasiones se confunde con la “antigua” noción de necesidad educativa especial, sirviendo como argumento para hacer más sólido el prejuicio extendido de que su presencia, automáticamente, altera o disminuye el nivel educativo de un centro (TERRÉN, 2004; MARTÍN ROJO, 2007). Lo que aquí nos interesa es enfatizar el hecho de que los programas que existen actualmente para hacer frente a las necesidades específicas (que no especiales) que presentan muchos de estos estudiantes: (1) no fueron diseñadas para ellos —como trataremos de mostrar en las páginas que siguen a través del ejemplo que hemos escogido— y (2) presentan graves contradicciones ideológicas y teóricas en relación con los principios del constructivismo que sustentan a la ley actual.

Dentro de los programas de atención a la diversidad destacan los programas de Educación Compensatoria³. Su objetivo es reforzar “la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (LOE, 2/2006, capítulo 2, artículo 80, 2) y su concreción depende de cada Comunidad Autónoma. En el caso de la Comunidad de Madrid, donde realizamos el trabajo de campo al que haremos referencia en este artículo, se establece que su función es: “apoyar la inserción

³ Si bien cada Comunidad Autónoma ha puesto en marcha diversos programas de atención a la diversidad, en este artículo sólo nos centraremos en el programa de Educación Compensatoria por ser el más extendido y, a su vez, porque a pesar de que dicho programa no está diseñado para atender la diversidad cultural, en muchos centros, la presencia alumnado de origen inmigrante es mayoritaria.

socioeducativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas” (Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, citada en la Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación de la CM).

El criterio para designar al alumnado con necesidad de compensación educativa se establece en función del desfase curricular que presente el o la estudiante. En este sentido, si presenta un desfase de dos o más años entre su nivel de competencia curricular y el curso en que debería estar escolarizado según su edad –siempre y cuando la causa de dicho desfase se encuentre vinculada a la pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos–, se establece la necesidad de compensación educativa. Asimismo, en el caso del alumnado de origen inmigrante o refugiado se tiene en consideración el desconocimiento de la lengua de instrucción que, en el caso de la Comunidad de Madrid, es el castellano⁴, aunque en estos casos también están previstos otro tipo de recursos como las Aulas de Enlace, que forman parte del programa Escuelas de Bienvenida puesto en marcha en el curso 2002/2003 (para una reflexión crítica acerca del tipo de instrucción lingüística que se desarrolla en este tipo de aulas, véase, por ejemplo: PÉREZ-MILANS, 2007; MIJARES y RELAÑO PASTOR, 2011).

La lógica que subyace a los programas de educación compensatoria

La acción de “compensar” presupone que los estudiantes carecen de algo. En este sentido, la Educación Compensatoria hace énfasis en lo que este alumnado no tiene, no sabe o no ha aprendido, al tiempo que dicho conocimiento se considera y valora como necesario y obligatorio para la promoción de curso. La teoría que sustenta esta lógica o manera de pensar se conoce como “Teoría del déficit”, desarrollada durante los años sesenta en Estados Unidos como un intento de explicar el fracaso escolar de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos (MARTÍN ROJO y MIJARES, 2007; MIJARES, 2007). Psicólogos de la educación como BEREITER y ENGELMAN (1966) o sociólogos de la educación como BERNSTEIN (1989) pensaban que el fracaso de estos grupos se debía a déficits lingüísticos, fruto de carencias culturales, derivadas éstas, a su vez, de carencias económicas (para una revisión de estas teorías, véase, por ejemplo: POVEDA, 2001). El modelo compensatorio, por tanto, pone el énfasis en la carencia o en el déficit que presenta el estudiante (MARTÍN ROJO *et al.*, 2004). Asimismo, siguiendo una lógica segregacionista, a aquéllos que presentan un desfase acusado en relación con los conocimientos obligatorios para el curso que les corresponde se les separa de su grupo

⁴ Para más información, véase, Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, modificada, parcialmente, a través de la Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa.

de referencia. Con ello se persigue el objetivo de que, en grupos reducidos (y separados), bajo una lógica asimilacionista, adquieran el conocimiento de la mayoría, esto es, el conocimiento estándar, normalizado y legitimado por la institución por la que más tarde serán evaluados (BOURDIEU y PASSERON, 1977). De este modo, son los estudiantes quienes deben ajustarse a la escuela contradiciendo, por tanto, el principio que establece que es la institución escolar la que debe adecuarse y transformarse. Como argumentaremos a continuación, los principios defendidos por una educación intercultural distan enormemente de los que configuran al modelo compensatorio.

La educación intercultural y la lógica inclusiva

La principal diferencia de la educación intercultural con respecto a la educación compensatoria es que la primera, siguiendo una lógica inclusiva, toma como destinatarios a todo el conjunto del alumnado, en lugar de centrarse exclusivamente en aquéllos que considera con un desfase curricular acusado respecto a su grupo de referencia. La educación intercultural busca, además, el intercambio y apuesta por la incorporación de nuevos contenidos, de nuevas formas de hacer, poniendo en cuestión el conocimiento que surge desde un posicionamiento etnocéntrico (MARTÍN ROJO, 2004). Asimismo, desde este modelo se explica el fracaso escolar a partir de la “Teoría de la diferencia”, que surge dentro del campo de la lingüística (LABOV, 1985) en respuesta a la “Teoría del déficit” antes referida. En este sentido, la “Teoría de la diferencia” hace hincapié en el valor social del capital cultural y lingüístico de los estudiantes con mayor vulnerabilidad al fracaso escolar que, lejos de carecer de conocimiento, el que de hecho tienen no es valorado por la institución escolar (BOURDIEU, 1982). En otras palabras: “el fracaso escolar se entiende como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales, entre las cuales estarían los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las variedades, así como la utilización de esas valoraciones en la formación escolar” (MARTÍN ROJO, 2004, pág. 46).

En consonancia con la propuesta educativa que se deriva de un planteamiento intercultural, la escuela inclusiva pretende, asimismo, transformar y reestructurar organizativa y curricularmente las escuelas según las necesidades del alumnado en su totalidad, partiendo del principio de la diversidad y la heterogeneidad. Lo normal, por tanto, es que los estudiantes, así como ocurre en la sociedad, sean diversos. El sistema debería ajustarse a las necesidades de todos los estudiantes y no solamente a las de aquéllos que presenten necesidades “especiales” (BOOTH y AINSCOW, 1998; PARRILLA, 2002; BOOTH, 2006; ECHEITA, 2008). Así, el movimiento de la escuela inclusiva va más allá de un enfoque o de una política educativa determinada; se trata más bien de una antropología y una ética que busca el desarrollo pleno de los valores democráticos en términos de participación social. En palabras de PARRILLA (2002: 18):

[...] hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas —educativas y sociales— democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

Afirmamos que la escuela intercultural sigue una lógica inclusiva ya que ésta trata de romper con la tendencia asimiladora en la que habían caído las reformas integradoras, tal y como sucede con la Educación Compensatoria. Como ya hemos referido más arriba, desde la Educación Compensatoria se comprende la igualdad exclusivamente en términos de acceso a la educación “normal” u ordinaria, cuyos valores representan, exclusivamente, aquéllos de la cultura dominante (i.e., la escuela paya, masculina, burguesa, etc.). El movimiento de creación de escuelas inclusivas y los modelos de educación interculturales pretenden, por tanto, superar la simple integración física y geográfica (BOOTH y AINSWORTH, 1998) de los estudiantes que, a causa de su origen social y cultural, o de sus características funcionales, habían sido, primero, excluidos del sistema educativo y, más tarde, segregados dentro del mismo, en aulas separadas de educación especial. La visión inclusiva de la educación se apoya en el constructivismo para dar a entender que la “carencia” o la “discapacidad” no reside en el individuo, tal y como defienden los modelos médicos, sino que la propia sociedad —a través de sus políticas sociales, de la organización del espacio físico o la composición social—, promueve o define situaciones que pueden llegar a resultar discapacitantes para algunas personas, como por ejemplo, la prohibición de utilizar su lengua nativa en clase (BLOMMAERT, COLLINS, y SLEMBROUCK, 2004). De este modo, las necesidades educativas dejan de considerarse “especiales” para pasar a ser “específicas”, indicando, de esta manera, que todos somos susceptibles de necesitar un apoyo determinado.

Todos estos ajustes conceptuales, sin embargo, no sirven de nada si no van acompañados de una transformación real en las prácticas. La estructura organizativa de las escuelas públicas sigue respondiendo a un modelo de educación tradicional rígido, que no logra incluir la diversidad —tanto cultural como funcional— en sus centros. En palabras de VEGA MORENO (2007: 16):

Existe una ruptura entre los discursos políticamente correctos, sobre la atención a la diversidad lingüística y multicultural, y la realidad de las aulas. Cada centro navega como mejor sabe, puede o quiere, en medio de unas estructuras educativas que se resisten a ser flexibles.

En esta misma línea, ECHEITA (2010: 29) expresa que:

[...] en España al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con n.e.e. que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial [...]

A continuación, a través de un ejemplo concreto extraído del corpus de datos generado por nuestro proyecto de investigación trataremos de ilustrar por qué consideramos que las prácticas que tienen lugar en la escuela están más cerca de un modelo educativo asimilador que de un modelo educativo intercultural e inclusivo.

La observación dentro de un aula de educación compensatoria: “sesiones de aprendizaje y potenciación de *habilidades sociales*”

El ejemplo que nos servirá para ilustrar el argumento que venimos desplegando hasta ahora pertenece al corpus de datos generado en un proyecto de Investigación y Desarrollo financiado por el MTYC del 2003 al 2007, realizado en cuatro centros de educación secundaria públicos de la Comunidad de Madrid bajo un enfoque sociolingüístico etnográfico crítico (HELLER y MARTIN-JONES, 2001; MARTIN ROJO, 2010). Dicha investigación se extendió en el tiempo a partir de otros dos proyectos⁵ cofinanciados por la Universidad Autónoma de Madrid y la Comunidad de Madrid. En todos ellos, nuestro foco de atención estuvo dirigido hacia las prácticas educativas relacionadas con la presencia de alumnado de origen inmigrante.

Las clases de Educación Compensatoria a las que vamos a hacer referencia aquí forman parte del corpus generado en uno de esos cuatro institutos de educación secundaria (I.E.S.), ubicado en la periferia suroeste de Madrid. Durante el curso 2005-2006 (en el que tuvimos la oportunidad de observar la actividad desarrollada por el Departamento de Orientación y algunas clases de Educación Compensatoria), el porcentaje de alumnado con nacionalidad extranjera en ese I.E.S. fue del 10,3%, mayoritariamente de nacionalidad ecuatoriana, colombiana, y guineo-ecuatoriana. Como pudimos observar en la clase de Educación Compensatoria de un curso de 1º de la E.S.O., dentro de este programa no sólo se estudiaban contenidos de la asignatura de referencia, sino que también se dedicaban algunas sesiones al trabajo y desarrollo de lo que, desde el Departamento de Orientación, se entendía como “habilidades sociales”. En dichas sesiones se explicitaban y se ponían en práctica, a través de juegos de rol, formas de relación social acordes con las convenciones aceptadas por la sociedad española (en la Tabla 2 se pueden ver algunos ejemplos del tipo de contenidos que fueron trabajados). Estas sesiones, según nos comentaba una de las profesoras de Educación Compensatoria, serían centrales para la formación de los estudiantes que se

⁵ Desde el marco de Grupos Consolidados, nuestro grupo de investigación “Multilingüismo, interculturalidad, relaciones intergrupales, nacionalismo y comunicación” (M.I.R.C.O.), desarrolló los siguientes proyectos: “La comunicación intercultural y la integración social en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas” (Código: 10.03.13.0012P150/06) del 1 de enero de 2006 al 31 de diciembre de 2007; “La construcción de las relaciones interétnicas en las escuelas en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas” (Código: 1003130018) del 1 de enero de 2007 al 28 de febrero de 2008 (Investigadora principal: Dra. Luisa Martín Rojo).

encuentran en el programa, incluso más importantes que el conocimiento curricular que han de alcanzar para promocionar al siguiente curso:

[...] entonces yo te digo que yo mi aportación... porque los conocimientos los pueden... una vez que el niño domina el lenguaje esos conocimientos que tú les puedes dar los pueden adquirir dentro... cuando estén en el grupo de clase o mirando en internet o mirando en un libro [...] entonces hay otras cosas como puede ser el respet... el... eso, el respetar un sitio cuando se está trabajando, respetar a los compañeros unas normas, que yo creo que si no las aprenden aquí es muy difícil [que las aprendan en otro sitio].

(Entrevista con la profesora de Educación Compensatoria).

Tabla 2: Contenido del Programa de Habilidades Sociales para alumnado asistente al Programa de Educación Compensatoria de 1º de la ESO

Programa de Habilidades Sociales para alumnado de Educación Compensatoria Primer y Segundo Trimestre Curso 2005/06	
Mes	Contenido
Octubre	Vídeo: “Tú puedes cambiar el mundo” Qué entendemos por habilidades sociales La comunicación verbal y no verbal
Noviembre	La comunicación verbal: el código oral y el código escrito Las normas de convivencia La expresión de los sentimientos
Diciembre	El diálogo: cómo empezar, mantener y terminar una conversación Asertividad, hacer y recibir cumplidos
Enero	El diálogo: cómo empezar, mantener y terminar una conversación Asertividad, hacer y recibir cumplidos Decir “no” adecuadamente
Febrero	Las relaciones con el otro sexo
Marzo	Conócete a ti mismo: capacidades, limitaciones, metas. La apariencia personal Cómo te perciben los demás

La clase que observamos estaba compuesta por cinco alumnos y alumnas, dos procedentes de Guinea Ecuatorial, dos de Colombia y una alumna procedente de España (presente en este programa por problemas médicos que le impedían asistir con frecuencia a las clases regulares). Los contenidos escogidos para estas sesiones sobre “habilidades sociales”, como no podría ser de otra manera, no eran neutrales, sino que reflejaban, entre otras cuestiones, las ideas que tienen las educadoras acerca de aquello

que consideran fundamental para llegar a ser un “buen ciudadano”, concretamente, para ser un “buen ciudadano español”. Durante las clases que tuvimos oportunidad de presenciar (“Normas de Convivencia” y “Expresión de Sentimientos”), los contenidos expuestos no fueron cuestionados, ni aprovechados como pretexto para intentar comprender desde dónde y por qué motivos emergen prácticas y costumbres diferentes a las españolas en otros países. Este planteamiento, desde nuestro punto de vista, hubiera ayudado a establecer consensos que, en caso de necesidad, permitirían a las educadoras afrontar con argumentos aquellas prácticas que no fueran aceptables en nuestra sociedad sin caer en la imposición no argumentada (“esto en España se hace así”).

Lejos de apostar por una educación intercultural, cuyo horizonte apunta hacia la transformación mutua, la forma de entender y de desarrollar las actividades durante estas sesiones reflejaba una concepción asimilacionista de la educación, a través de la cual las profesoras, entendidas como representantes legítimas o como voces autorizadas de la sociedad receptora, reproducen el orden social de la misma (BOURDIEU, 2008). De la observación interaccional en las aulas a lo largo de dos cursos consecutivos, así como en el caso concreto de las sesiones de “habilidades sociales”, se desprende que las prácticas y costumbres de la sociedad receptora en ningún caso eran problematizadas⁶ (FOUCAULT, 1983/1999); más bien eran entendidas por las educadoras como aquéllas “correctas” y, en ocasiones “modernas”, incluso “superiores”, frente a otras formas de hacer (en ocasiones entendidas también como formas de ser) “equivocadas”, “arcaicas” o “inferiores” que debían ser reemplazadas en nombre de la adaptación de estos estudiantes recién llegados al país receptor.

Durante el desarrollo del Programa de Educación Compensatoria las normas para la convivencia dentro de la sociedad española recibieron gran atención, en detrimento del aprendizaje de otras competencias, así como de los contenidos curriculares de la materia de referencia. Ello favorecía el hecho de que algunos profesores expresaran un profundo rechazo hacia este tipo de programas, tal y como expresó uno de los profesores de Ciencias Sociales entrevistados: “La Compensatoria es una mentira para los padres. Para que piensen que se está haciendo algo”. Este descontento, junto a la percepción de desbordamiento puestos de manifiesto tanto en los intercambios informales como en las entrevistas con los docentes a lo largo de nuestra investigación, facilitan la emergencia de propuestas segregadoras por parte de los mismos que, en nuestra opinión, poco ayudan a favorecer la inclusión y la cohesión social:

⁶ El concepto “problematización” según Foucault se refiere al: *conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)* (Foucault, 1984/1999: 371).

Hay chavales que necesitan dieciocho horas de Compensatoria, no dos, ni tres, ni cuatro. No deberían de pasar tantas horas con el grupo normal. Quieren que adaptemos las clases y ¡no hay tiempo!

(Profesor de Ciencias Sociales. Notas del Cuaderno de Campo).

De esta forma, podemos afirmar que el Programa de Educación Compensatoria oscila entre objetivos explícitos (presentes en los documentos oficiales del Plan Regional de Compensación Educativa de la CM y del propio centro), como el de mejorar el rendimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje para desarrollar las competencias previstas para cada nivel y, otros, implícitos, en los que subyace una concepción de la educación asimilacionista, en el que prevalecen los valores y las normas locales sin fomentar una visión crítica de las mismas y sin favorecer la inclusión de otras formas de hacer, tal y como reclama un modelo de educación intercultural.

Dentro de un marco de convivencia democrática, de respeto por las diferencias, solidario, inclusivo y con el objetivo de lograr cohesión social, la educación, según la LOE, *es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan (...)* (Preámbulo, LOE 2/2006: 23). El problema se nos plantea cuando la transmisión de conocimientos y valores es entendida en términos de reproducción social, tal y como propone el modelo educativo asimilacionista, dejando de lado el componente de renovación o producción de nuevos modelos culturales que incorporen y transformen el conocimiento de todos, tal y como plantea el modelo de educación intercultural.

Dos polos en tensión: la producción y la reproducción cultural

Una mirada atenta a las prácticas educativas que se están llevando a cabo en nuestros centros nos permite ver que, tras las declaraciones de principios que apuestan por la igualdad, la inclusión y la diversidad se hallan numerosas tensiones y contradicciones que conviene poner encima de la mesa con el fin de encontrar soluciones o, quizás, simplemente, maneras más sensatas y coherentes de hacer las cosas. Para esta reflexión final destacaremos dos cuestiones imbricadas que, desde nuestro punto de vista, necesitan ser repensadas: la contradicción de principios teóricos, por un lado, y la distancia entre el modelo educativo propuesto y el que finalmente se pone en marcha, por otro. La ley de educación actual se encuentra fundamentada por principios teóricos constructivistas que, según entendemos, deberían conducir a la formación de ciudadanos críticos capaces no sólo de comprender el carácter construido de la realidad social sino, al mismo tiempo, capaces de transformarla (producción cultural); sin embargo, en su aplicación encontramos principios teóricos esencialistas que encubren, como en el caso de las sesiones de “habilidades sociales” referidas en este artículo, el carácter convencional de las normas sociales, solidificándolas, volviéndolas incuestionables y, por tanto, no transformables (reproducción cultural). El propósito de implantar un modelo de educación inclusivo termina materializándose en

un modelo compensatorio que conduce, contrariamente a las propuestas interculturales coherentes con la lógica inclusiva, hacia prácticas de asimilación cultural. De este modo, se desaprovechan las oportunidades de incorporar nuevas formas de hacer en un marco de trabajo que responda coherentemente con las premisas del construccionismo, a través del cual la cultura se entiende como un elemento dinámico en continua transformación y renovación y no como un elemento estanco, propiedad exclusiva de la mayoría autóctona.

Como hemos tratado de hacer ver a lo largo de este trabajo, si asumimos que uno de los grandes objetivos de la educación es alcanzar la cohesión social, la propuesta de un modelo educativo intercultural bajo la lógica de la inclusión parece la opción más coherente y adecuada. Para ponerlo en marcha resulta necesario tomar conciencia de los principios que subyacen a las diferentes alternativas educativas y reorganizar tanto la estructura del sistema como el currículo para conseguir sus objetivos. Desde la observación etnográfica realizada a través de nuestro proyecto, así como de la experiencia de otros trabajos de investigación, advertimos que, si bien se han producido numerosos avances, aún estamos lejos de conseguir una escuela inclusiva en la que se valore adecuadamente el conocimiento de las minorías, de forma que el conocimiento legítimo se vea transformado y el concepto de “normalidad” se vea reemplazado por el de diversidad.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea Madrid, 2001.

AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOÉ; FUNES, J.; VILA, I. (Eds.). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Vol. nº 1, Fundación la Caixa, Barcelona, 2000.

ALCALÁ RECUERDA, E. *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*, Tesis doctoral defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2006.

BEREITER, C.; ENGELMAN, S. *Teaching disadvantage children in the pre-school*, Prentice Hall, Nueva York, 1966.

BERNSTEIN, B. *Clase, código y control*, Akal, Madrid, 1989.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. "Spaces of Multilingualism" [Electronic Version], *Working Papers on Language, Power & Identity* 18, 2004.

BOOTH, T. "Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones", *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, M. Á. Verdugo Alonso y F. d. B. Jordán de Urriés Vega (Eds.), Amaru, Salamanca, 2006.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *From them to us*, Routledge, Londres, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, México, D.F., 1977.

ECHEITA, G. "Inclusión y exclusión educativa "Voz y quebranto", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº6(2), 2008, págs. 9-18.

ECHEITA, G. "Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España", *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, P. ARNAIZ, Mª D. HURTADO y F. J. SOTO (Coords.), Consejería de Educación, Formación y Empleo, Murcia, 2010, págs. 1- 13.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo, Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 12, 2011, págs. 26-46.

FOUCAULT, M. “Polémica, política y problematizaciones”, *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales*, Volumen III, Paidós, Barcelona (1984) 1999, págs. 353-361.

HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). *Voices of authority: Education and linguistic difference*, Ablex Publishing, Westport, Conn, 2001.

LABOV, W. “La lógica del inglés no estándar”, *Revista Educación y Sociedad*, nº 4, 1985, págs. 147-170.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2/2006, de 3 de mayo (LOE).

MARTÍN ORTEGA, E.; SOLARI MACCABELLI, M. “¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?”, *Tejuelo*, nº 12, 2011, pág. 9-25.

MARTÍN ROJO, L. “Desigualdad social y diferencia cultural”, *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, L. MARTÍN ROJO, E. ALCALÁ RECUERDA, A. GARÍ PÉREZ, L. MIJARES, I. SIERRA RODRIGO y M. Á. RODRÍGUEZ, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2004.

MARTÍN ROJO, L. *Constructing inequality in multilingual classrooms*, Gruyter Mouton, Berlín, 2010.

MARTÍN ROJO, L.; MIJARES, L. “Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares”, *Revista de Educación*, nº 343, 2007 (mayo-agosto), págs. 93-112.

MARTÍN ROJO, L.; ALCALÁ RECUERDA, E.; GARÍ PÉREZ, A.; MIJARES, L.; SIERRA RODRIGO, I.; RODRÍGUEZ, M. Á. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2004.

MARTÍN ROJO, L.; RELAÑO PASTOR, A. M.; RASSKIN GUTMAN, I. “Who is a “legitimate participant” in multilingual classrooms? Essentialising and naturalising culture”, *Constructing inequality in multilingual classrooms* L. Martín Rojo, Gruyter Mouton, Berlín, 2010, págs. 261-303.

MIJARES, L. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2007.

ORDEN 2316/1999 de 15 de octubre, del Consejero de Educación.

PARRILLA, Á. “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, nº 327, 2002, págs. 11-29.

PATÍÑO SANTOS, A. *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas. El caso de un centro escolar multicultural de Madrid*, Tesis doctoral defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2008.

PATÍÑO SANTOS, A. “Extraños en las aulas”, *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), CREADE (CIDE), Madrid, 2007) págs. 191-216.

PÉREZ-MILANS, M. “Las aulas de enlace: un islote de bienvenida”, *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2007.

POVEDA, D. “La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela”, *Gazeta de Antropología*, nº 17, 2001, págs. 17-31.

RASSKIN GUTMAN, I. “Identidades en proceso de construcción: ¿Y tú cómo me ves?”, *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2007. págs. 149-178.

RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación (Comunidad de Madrid – Educación Compensatoria).

TERRÉN, E. *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2004.

VEGA MORENO, M. C. *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*, Calamar, Madrid, 2007.

